



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

ISSN: 2175-3539

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional  
(ABRAPEE)

Libâneo, Lígia Carvalho; Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto  
A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior  
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 22, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 395-401  
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

DOI: 10.1590/2175-35392018021706

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282364771018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABEM  
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior

Lígia Carvalho Libâneo<sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-9048-1252>

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino<sup>1</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-4701-2872>

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão teórica sobre a ação profissional do psicólogo escolar como atividade criadora, contextualizando essas reflexões para a prática desse profissional na educação superior. Partimos das produções vygotskianas sobre atividade criadora e o suplício da criação, o que nos orientou na busca de referências contemporâneas na perspectiva histórico-cultural sobre a temática proposta por Vygotsky. Refletimos sobre o ato criador do psicólogo escolar que atua na educação superior como necessidade ontológica e como compromisso político de transformação das condições sociais de injustiça e de desigualdade. Questionamos as práticas psicológicas de adaptação e de normatização das pessoas ao processo educativo. Propomos a perspectiva histórica, relacional e dialética como possibilidade de transmutação da leitura e da vivência institucionais em intervenção subjetivo-institucional concreta no transcorrer da própria experiência. Por fim, assumimos a potência coletiva da comunidade acadêmica em planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência.

**Palavras-chave:** Psicologia escolar; criação; educação superior.

## *The creative activity of the school psychologist in higher education*

### Abstract

The objective of this article is to present a theoretical reflection on the professional activities of the school psychologist as a creative activity, contextualizing these reflections for the practice of this professional in higher education. We start from the Vygotskian productions about creative activity and the punishment of creation, which guided us in the search for contemporary references in the historical-cultural perspective on the theme proposed by Vygotsky. We reflect on the creative act of the school psychologist who acts in higher education as an ontological necessity and as a political commitment to transform the social conditions of injustice and inequality. We question the psychological practices of adaptation and normalization of people to the educational process. We propose the historical, relational and dialectical perspective as a possibility of transmutation of institutional reading and experience into concrete subjective-institutional intervention in the course of our own experience. Finally, we assume the collective power of the academic community to plan, design, and build their own conditions of existence.

**Keywords:** School psychology; creation; higher education.

## *La actividad creadora del psicólogo escolar en la educación superior*

### Resumen

En este artículo se tuvo por objetivo presentar una reflexión teórica sobre la acción profesional del psicólogo escolar como actividad creadora, contextualizando esas reflexiones a la práctica de ese profesional en la educación universitaria. Partimos de las producciones vygotskianas sobre actividad creadora y tormento de la creación, lo que nos orientó en la búsqueda de referencias contemporáneas en la perspectiva histórico-cultural sobre la temática propuesta por Vygotsky. Reflexionamos sobre el acto creador del psicólogo escolar que actúa en la educación universitaria como necesidad ontológica y como compromiso político de transformación de las condiciones sociales de injusticia y de desigualdad. Cuestionamos las prácticas psicológicas de adaptación y de normalización de las personas al proceso educativo. Proponemos la perspectiva histórica, relacional y dialéctica como posibilidad de transmutación de la lectura y de las vivencias institucionales en intervención subjetivo-institucional concreta en el transcurso de la propia experiencia. Por fin, asumimos la potencia colectiva de la comunidad académica en planear, proyectar y construir sus propias condiciones de existencia.

**Palabras clave:** Psicología escolar; creación; educación universitaria.

1 Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil; [ligialibaneo@gmail.com](mailto:ligialibaneo@gmail.com); [luciahelenaczp@gmail.com](mailto:luciahelenaczp@gmail.com)

# Introdução

O objetivo deste artigo é discutir a ação do psicólogo escolar como atividade criadora, no contexto do ensino superior. Nossa intenção em apresentar esses temas de forma articulada é tensionar os sentidos e os significados de trabalho e de criação, o que, para muitos, parece anunciar um paradoxo. Como ponto de partida, recorreremos à conceitualização de criação em Vygotsky (2004, 2009), que valoriza a historicidade da produção humana e os diversos tipos de criação – artística, científica, técnica, entre outras.

Vygotsky (2009) nomeia atividade criadora “aquela em que se cria algo novo” (p. 11), o que pode ser “algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento” (p. 11). Partindo de Vygotsky (2009), Smolka (2009) afirma que o potencial gerador e transformador da atividade criadora possibilita ao humano planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência.

Nessa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, o ser humano é compreendido como sujeito que cria suas próprias condições de existência, satisfazendo necessidades pela produção de instrumentos (artefatos e signos) e criando “novas condições de possibilidades que se abrem constantemente, num movimento, contraditório e infundável, de transformação” (Smolka, 2009, p. 40).

Para Vygotsky (2009), a base da criação seria a “capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras” (p. 17). Nas palavras de Maheirie, Smolka, Strappazzon, Carvalho e Massaro (2015, p. 55) o novo aponta sempre como “possibilidade”, como “projeto e devir”.

A produção de Vygotsky sobre criação e imaginação nos permite compreender que, na vida humana, podem-se notar atividades que reproduzem impressões e ações anteriormente experienciadas pelo sujeito e atividades combinatórias ou criadoras, que resultam na criação de novas imagens ou ações. Esse segundo tipo constitui-se na capacidade humana de se deslocar da realidade concreta, aproveitando-se dessa experiência para criar, isto é, “combina[r] e reelabora[r], de forma criadora, elementos da experiência anterior” e dessa fazer erigir “novas situações e novo comportamento” (Vygotsky, 2009, p. 14).

Segundo Vygotsky (2009), a imaginação é a base da criação e tem como aspectos constitutivos processos de dissociação de elementos da realidade e reorganização desses elementos; relaciona-se com os afetos, com a não adaptação ao mundo circundante, com o caráter produtivo da realidade e com a contingência ao contexto histórico-cultural (Smolka, 2009). Ele acredita que a atividade criadora da imaginação “se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem” e que “quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação” (Vygotsky, 2009, p. 22).

Embora a criação seja condição vital da existência humana, nem sempre a necessidade de criar e as possibilidades de criação acontecem de forma espontânea, bem sucedida, o que pode dar origem a um sentimento de sofrimento penoso.

Vygotsky (2009) admite tensões entre o ímpeto da imaginação criadora e as dificuldades da objetivação da experiência, nomeando de “suplícios da criação” (p. 55) a não coincidência entre ambos. Nosso objetivo em apresentar a discussão de atividades reprodutivas e criadoras e as tensões na objetivação da experiência na perspectiva histórico-cultural é contextualizar essas reflexões para a prática profissional do psicólogo escolar na educação superior, colocando em análise o ato criador no processo de trabalho.

Os pressupostos assumidos por Vygotsky (2009) – isto é, o processo de humanização como constante vir a ser, a criação como parte inexorável da condição humana, a contingência do contexto histórico-cultural, a criação e (re) criação das próprias condições de existência, a dificuldade na objetivação da experiência – apoiam-nos na assunção do trabalho em psicologia escolar como atividade criadora nas seguintes direções: (a) A criação como uma necessidade para a psicologia escolar na educação superior e (b) Os suplícios da criação no trabalho em psicologia escolar na educação superior.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, desenvolvida por L. S. Vygotsky em colaboração com A. Luria e A. Leontiev, baseou-se no materialismo histórico-dialético para estudar a gênese social do desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas. Segundo Vygotsky (2012), o desenvolvimento psicológico humano é possibilitado pela constituição biológica da espécie, que, no entanto, modifica-se qualitativamente mediante a apropriação dos elementos culturais, concebidos e (re) inventados como produto da vida e da atividade social humana. Instrumentos, signos e sistemas simbólicos são elementos culturais criados e aperfeiçoados na história do desenvolvimento humano, os quais transformam as relações do ser humano com o mundo, com o outro e consigo e modificam funções e estruturas psicológicas mais complexas.

Na abordagem histórico-cultural, a educação escolar assume um papel importante na apropriação de elementos socialmente construídos, que organizam a interação do humano com o mundo. Vygotsky (2004) faz uma distinção entre a aprendizagem dos conteúdos cotidianos e científicos e apresenta o contexto escolar como espaço intencionalmente organizado de sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos; de mediação do desenvolvimento das formas complexas de pensamento; e de mobilização dos afetos na construção ativa do conhecimento pelos educandos. Afirma ele que emoção e interesse devem “necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (p.145).

Ressalta-se, no entanto, que a noção de escola é contingente à época em que essa instituição exerce seu papel social, da cultura em que se instaura, da visão de mundo e de ser humano que a sustenta; objetivando-se em determinados princípios filosóficos e pedagógicos (Pulino, 2016). É necessário, portanto, reconhecer a presença de interesses políticos, econômicos, ideológicos, éticos e estéticos nas políticas educacionais e no cotidiano escolar.

Nessa direção, Freire (1997) admite a educação bancária como prática educativa que serve à dominação, que inibe a criatividade, que “domestica”, que nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se (p. 75), propondo a educação libertadora. Por outro lado, práticas educativas emancipatórias, segundo Zanella (2006), seriam aquelas que possibilitam às pessoas o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, o desenvolvimento das condições históricas de humanização, que se constituem como fundamento para a constituição de processos psicológicos mais complexos, tal como indicado por Vygotsky, e a potencialização da vida, de modos de existência dignos para todos. As práticas educativas voltadas para a criação de si e do mundo consistem em processos emancipatórios que se comprometem com a valorização das singularidades e diferenças do humano no processo de subjetivação de cada pessoa (Pulino, 2016).

Acreditamos que os princípios apresentados sobre a educação e a educação escolar também permeiam o contexto da educação superior. Eles materializam-se de acordo com as condições objetivas de cada instituição; isto é, as formas de organização da política nacional de educação, os modos de implementação dessa política no cotidiano acadêmico, as relações sociais objetivadas nesse contexto socioinstitucional, os motivos dos atores educacionais com relação à apropriação/criação do saber cultural e científico, a relação entre o trabalho e o trabalhador em uma instituição de educação, enfim, as diferentes dimensões da interface educação, vida e trabalho.

No universo da educação superior, a psicologia escolar constitui um dos saberes que ajuda a pensar, intervir e transformar o cotidiano das relações institucionais e não pode desconsiderar, na sua práxis, tal como em outros contextos educativos, as intencionalidades político-ideológica, social, conjuntural, econômica, didático-pedagógica, interpessoal, subjetiva, que envolvem esse nível de ensino (Caixeta & Souza, 2013; Carvalho, Santos, & Sampaio, 2016; Chagas & Pedroza, 2016; Marinho-Araujo, 2014; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Sampaio, 2009, 2010). A compreensão do que seja próprio à psicologia escolar nesse contexto é também um desafio, especialmente no que tange à construção de fundamentos epistemológicos, teóricos e práticos necessários a uma atuação contextualizada, coerente, pertinente, crítica e criativa na educação superior.

A psicologia escolar tem sido muito criticada pela reprodução das práticas tradicionais nos contextos educativos, individualizando nos sujeitos, especialmente estudantes e familiares, questões pertinentes ao processo educativo e à conjuntura social (Meira, 2012; Patto, 1990; Souza, 2009). Por outro lado, têm crescido as produções na área sobre a imersão da psicologia escolar em contextos diversificados, tais como abrigos, instituições de educação profissional, Organizações Não-Governamentais, sistema socioeducativo, o que inspira a criação de novas formas de atuação. Ao mesmo tempo em que crescem as produções da área em espaços diversificados, surgem produções assumindo novos posicionamentos teórico-práticos e políticos da imersão

do psicólogo escolar nos contextos tradicionais (Martinez, 2010; Meira, 2012; Moreira, 2015; Souza, 2009).

Na psicologia escolar, algumas autoras e autores vêm apresentando temas necessários à discussão da atuação na educação superior. Essas produções denunciam as atuações normatizadoras e patologizantes que produzem e mantêm o fracasso escolar, na medida em que individualizam e fragmentam as demandas em dificuldades dos estudantes (Caixeta & Souza, 2013; Carvalho & cols., 2016; Chagas & Pedroza, 2016; Marinho-Araujo, 2014; Matos & cols., 2016; Sampaio, 2009, 2010). Refletem sobre o papel do psicólogo escolar relacionado à mediação do desenvolvimento de identidades profissionais e cidadãos dos atores educacionais e o papel social da educação superior (Caixeta & Souza, 2013; Marinho-Araujo, 2014). Defendem a participação na construção de políticas institucionais, entre elas as ações afirmativas e as de assistência estudantil (Carvalho & cols., 2016; Matos & cols., 2016; Sampaio, 2009, 2010). Tais aportes teóricos apoiam nossas reflexões de que as atuações em psicologia escolar na educação superior são constituídas da e na relação indissociada entre políticas educacionais, projetos institucionais, práticas educativas e desenvolvimento humano e por esta razão devem ser pertinentes a cada contexto.

Como psicólogas escolares em uma universidade pública, somos convidadas cotidianamente a atuar e a intervir nas denominadas dificuldades de aprendizagem de estudantes, bem como a assumir práticas adaptacionistas a partir de leituras individualizantes e normatizadoras sobre os sujeitos e sobre o processo educativo. Entendemos, entretanto, que essa leitura individualizante das dificuldades de aprendizagem abstrai o sujeito de sua realidade concreta, desconsidera os fatores intraescolares e sociais pertinentes à educação, responsabiliza apenas o profissional psicólogo e o estudante com queixa a assumirem os ônus de uma educação pouco democrática e pouco emancipadora dos modos de relações e de existência tipicamente capitalistas. Pensamos que essa forma fragmentada de compreensão do processo educativo se relaciona à perspectiva da divisão social do trabalho, na qual há um parcelamento do trabalho em seus elementos constituintes.

A divisão social do trabalho é apresentada no contexto da sociedade capitalista como algo que fragmenta e secciona o próprio homem, pois nesta o trabalhador existe em função do processo de produção e não o contrário (Marx, 2005; Marx & Engels, 1998). Como consequência dessa compreensão fragmentada do humano, no campo da educação superior, assumem-se explicações lineares, deterministas, individualizantes e universalizantes para as situações de reprovação, desinteresse com o curso, evasão, permanência prolongada, entre outras queixas acadêmicas e, ainda, sugerem-se intervenções pontuais que compartilham o processo educativo e enfatizam resultados individuais. Assumimos com isso que também a atividade do psicólogo escolar, inserida na divisão sociotécnica do trabalho, pode conduzir a sua alienação como trabalhador, mediante a cisão deste e do produto de seu trabalho; e constituir-se

como intervenção hegemônica que se coaduna com uma concepção elitista e segregadora de educação superior.

Como contraponto a isso, seria interessante buscarmos alternativas a essa maneira de olhar e de entender os ditos problemas de aprendizagem na educação superior. Nesse sentido, propomo-nos a fazer um exercício de olhar os fenômenos acadêmicos em sua complexidade, bem como apontar maneiras de se promover relações que permitam a concretização de um processo de aprendizagem mais condizente com uma concepção democrática e plural de educação, de resistência aos modos de relações das sociedades de consumo. No campo da psicologia escolar, a coerência com esta perspectiva exige que as soluções encaminhadas também sejam construídas a partir de uma visão de totalidade. Nessa direção, a atuação privilegiaria o apoio aos atores educacionais para construir juntos uma perspectiva histórica, relacional e dialética sobre o processo educativo, anunciando novas possibilidades de relação consigo, com o outro e com o mundo, mediatizadas pela educação.

A discussão sobre educação escolar, na perspectiva histórico-cultural, aponta que existem interesses contraditórios quanto aos objetivos da escola. Esses interesses anunciam diferentes compromissos com os processos de desenvolvimento humano. Contextualizando a discussão sobre atividade criadora para o âmbito escolar, pensamos as práticas educativas comprometidas com a valorização das singularidades e diferenças do humano no processo de subjetivação de cada pessoa. Especialmente sobre a psicologia escolar, pensamos uma intervenção que não se molda às expectativas sociais de adaptação e de normatização das pessoas ao processo educativo. Para tanto, parece necessário criar novas condições de possibilidades, abertas num constante devir, de relações entre as pessoas, e entre as pessoas e a instituição escolar, reconhecendo a interdependência entre desenvolvimento e processo educativo. Dedicamo-nos a refletir sobre o ato criador do psicólogo escolar nos processos de trabalho em instituições de educação superior como necessidade ontológica e como compromisso político de transformação das condições sociais de injustiça e de desigualdade.

### **A criação como uma necessidade para a psicologia escolar na educação superior**

A criação na atividade profissional do psicólogo escolar é dialeticamente uma necessidade e uma possibilidade na reconfiguração desse campo de conhecimento e intervenção, comprometido com o enfrentamento das situações desiguais de justiça social, mediante ação da educação. As instituições, como realidades dinâmicas, contraditórias, mutáveis e inacabadas, demandam do psicólogo escolar intervenções igualmente dinâmicas e que considerem “a diversidade que ela abriga sem silenciar discursos, saberes e histórias” (Sampaio, 2010, p. 100).

O resgate dessa dimensão dinâmica da atuação do psicólogo escolar torna-se importante para a defesa de

um vir a ser da atividade profissional criadora como algo constituído na articulação com outros atores educacionais, considerando as competências e os compromissos éticos, políticos, técnicos, estéticos desses atores, as demandas dos sujeitos e da instituição para o psicólogo, os aspectos políticos, sociais, econômicos, ideológicos do contexto acadêmico, e a experiência singular do psicólogo escolar. As intervenções em psicologia escolar estão sendo pensadas nesse artigo como construções de campos de possibilidades para o encontro entre os atores educacionais, para a circulação e ressignificação dos sentidos da atividade profissional, para a transformação de identidades profissionais e cidadãos, para mudança em processos de trabalho, para a construção de ações coletivas. A isso chamamos criação, processo a partir do qual “o sujeito modifica suas possibilidades afetivo-cognitivas, o que, por sua vez, transforma a vida e a própria leitura de seu contexto” (Maheirie & cols., 2015, p. 58).

Acreditamos que a atividade do psicólogo escolar apresenta grandes desafios que envolvem o ato criador, uma vez que sua leitura e vivência institucionais necessitam transmutar-se em intervenção subjetivo-institucional concreta no transcorrer da própria experiência. O psicólogo escolar como “singularidade historicamente construída” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 305), constituído por necessidades, interesses e motivos, tem na experiência com o cotidiano acadêmico a possibilidade da objetivação da experiência como ato criativo, que transcende a leitura enrijecida da realidade institucional e a reprodução de práticas individualizantes e excludentes. A objetivação, de acordo com Maheirie e cols. (2015), é um pressuposto da atividade criadora e ocorre “somente quando completa seu ciclo, ou seja, quando seu produto volta à realidade, produzindo algo no mundo. Quando isso acontece, o sujeito transforma a realidade e a si próprio, dando novo sentido a suas experiências” (p. 55).

A ação profissional como atividade criadora em psicologia escolar tem o potencial de promover recombinações e objetivações de novos produtos, mediatizada pelo olhar do psicólogo que “confronta, que busca contradições e semelhanças, que questiona e explica, desvelando nexos, condições e circunstâncias” (Moreira, 2015, p. 163). Essas recombinações têm o caráter de romper com a rotina, com as reproduções de práticas e de condicionamentos, que se tornaram *conservas sociais vigentes* (Dedomenico, 2013) para o papel do psicólogo escolar. A proposição e a realização de ações mais coerentes com um paradigma democrático, relacional e participativo de educação mostram o potencial da imaginação criadora se constituir para além do imediatismo do contexto, reconfigurando experiências e criando novas possibilidades de relações entre as pessoas, entre as pessoas e a instituição escolar, entre as pessoas e o campo educativo.

Como condição ontológica, a criação está submetida às condições materiais concretas e às possibilidades efetivas (Vygotsky, 2009). Os suplícios da criação surgem nos momentos em que o psicólogo escolar tem dificuldade em objetivar e construir mediações que permitam a si e aos demais atores da comunidade acadêmica compreender/en-



xergar a instituição educativa como espaço de possibilidade, movimento e mudança; os sujeitos como ativos, interativos e relacionais e o processo educativo como democrático, plural e emancipador. Diante dessas reflexões, propomo-nos a dis-correr sobre as tensões entre a necessidade de criação e as possibilidades de criação no trabalho do psicólogo escolar na educação superior.

## Os suplícios da criação na psicologia escolar

Psicólogos escolares atuantes em universidades, assim como os demais trabalhadores, inserem-se no âmbito das relações sociais, no contexto da contradição entre trabalho e capital. A condição de trabalhadores assalariados enquadra-os em uma relação de compra e venda, que molda e interfere em sua inserção socioprofissional ou em sua participação na divisão sociotécnica do trabalho. Os psicólogos escolares atuam como forças de trabalho como quaisquer outros profissionais: participam igualmente das relações contratuais, estão sujeitos ao cumprimento do contrato de trabalho e são também sujeitos de direitos trabalhistas, deveres e obrigações funcionais decorrentes do vínculo empregatício.

De modo a contextualizarmos a relação capital e trabalho na atuação do psicólogo escolar na educação superior, partimos de algumas análises tecidas por Petroni e Souza (2010) ao abordar a temática da autonomia docente. Para as autoras, a investigação da autonomia do professor requer a análise das condições de trabalho às quais esse profissional está submetido, as demandas que lhe são impostas, e demais fatores que influenciam a sua prática. De acordo com elas, as relações de autoridade que acontecem na escola, a participação nas tomadas de decisão, a compreensão do professor sobre a importância de seu papel são alguns fatores relacionados à autonomia do professor.

Além disso, Petroni e Souza (2010) destacam que para exercer a educação de forma emancipada e crítica é necessário que o professor a vivencie dessa forma. Destacam, ainda, que a falta de autonomia estaria relacionada com o exercício de um trabalho alienado no qual há uma ruptura entre a constituição identitária do profissional e a conscientização que ele tem da atividade que faz. Na atividade alienada, o professor troca sua força de trabalho por um capital e não se desenvolve com isso, o que torna o trabalho externo a ele (Duarte, 2004).

Nessa mesma direção, pensamos os suplícios da criação no trabalho do psicólogo escolar como relacionados a sua condição de trabalhador assalariado, à divisão sociotécnica do trabalho, aos diversos interesses ideológicos sobre o papel da educação superior materializados no cotidiano acadêmico pelas relações sociais, à construção de um *quefazer* (Martín-Baró, 1996) que produza efeito objetivo em uma determinada sociedade, contribuindo para mudanças na ordem social estabelecida. A psicologia, enquanto ciência e prática, que muitas vezes serviu, e ainda serve, como instrumento útil para a reprodução do sistema, por meio de

enfoque individualizante e subjetivista, deve buscar, de acordo com Martín-Baró (1996), “a desalienação das pessoas e grupos”, ajudando-as “a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade” (p. 17). Para tanto, é necessário que o psicólogo despoje-se de seus pressupostos teóricos adaptacionistas e de suas formas de intervenção a partir de posições de poder, apropriando-se de novos métodos de diagnóstico e de intervenção (Martín-Baró, 1996).

A práxis crítica e criativa em psicologia escolar demanda, portanto, a assunção de um posicionamento ético-político de não-passividade, de não-submissão, quando se é chamado a realizar práticas adaptacionistas, as quais negam a pluralidade e a historicidade da experiência humana. A opção ético-política de resistência à alienação requer do profissional a análise de totalidade, a substituição de leituras deterministas por leituras mais contingentes da realidade e do processo educativo, e assunção da conscientização como *quefazer* que coloca o “saber psicológico a serviço da construção de uma sociedade em que o bem estar dos menos não se faça sobre o mal estar dos mais, em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos” (Martín-Baró, 1996, p. 23).

A realização do *quefazer* psicológico como conscientização caracteriza-se pelo dispêndio de energia do profissional, batalhando cotidianamente para redesenhar o mundo e abrir horizontes de possibilidades que contemplem a diversidade, pluralidade e singularidade da experiência do humano nas instituições educativas. Nessa direção, concordamos com a afirmação de Vasquez (1977) segundo qual a atividade prática transformadora se insere em um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação.

Como prerrogativas importantes da potência do agir humano estão a suspensão dos automatismos da ação e o cultivo da arte do encontro, que se relacionam a nossa capacidade de afetar e ser afetado, de estar autenticamente na relação com o outro. Nossas potências individuais e coletivas de compreender e de agir diante das situações de injustiça se ampliam quando nos apoiamos na esperança crítica, que supera a vontade ingênua de um sujeito isolado e torna-se “sonhar ativo que transforma o pensamento crítico em ação” (Merçon, 2012, p. 561). No entanto, recuperar a condição de sujeito em processos de trabalho alienadores, como faz o operário da música de Vinícius de Moraes (2017, p. 66) “Que sempre dizia sim” e que “Começou a dizer não”, é um grande desafio em uma sociedade de classes, e não acontece sem disputas e embates.

## Considerações Finais

O presente artigo teve por objetivo problematizar a atuação do psicólogo escolar na educação superior, tensionando os conceitos de atividade criadora e atividade alienadora. Para tanto, apresentamos dois argumentos: a criação como uma necessidade para a psicologia escolar na educa-

ção superior e os suplícios da criação no trabalho em psicologia escolar na educação superior.

Esses argumentos interconectaram-se sustentados na conceituação de atividade criadora baseada nas produções vygotskianas e em referências contemporâneas na perspectiva histórico-cultural sobre a temática proposta por Vygotsky. Discutimos a dimensão relacional e coletiva do processo educativo e a superação da alienação do psicólogo escolar no trabalho por meio do resgate da condição histórica de sua atuação, a ação de desnaturalização do cotidiano acadêmico, pela articulação entre teoria e prática, e a assunção da potência da comunidade acadêmica em planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência.

Como desdobramentos da presente reflexão teórica, esperamos que nosso artigo fomente interlocuções com atores envolvidos na formação inicial e continuada de psicólogos escolares, implicados com uma formação voltada para criação de novas condições de possibilidades abertas, num movimento, contraditório e infundável, de transformação. Sugerimos a realização de pesquisas empíricas voltadas para o tema da atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior, destacando os desafios da prática e as estratégias adotadas pelos profissionais tendo em vista a superação da alienação e a construção constante da práxis social coletiva.

Finalizamos esse texto com a sugestão de pensarmos sobre os desafios de tornar-se psicólogo escolar em uma instituição educativa de educação superior, processo que supõe aberturas às experiências, assunção de novos lugares, transformando sua identidade pessoal e profissional, desenvolvendo novos saberes, e modificando sentidos. Esse processo exige do psicólogo escolar a possibilidade da realização de sua condição de sujeito, que é constantemente ameaçada nas relações de trabalho em uma sociedade capitalista. Talvez seja à dimensão da criação que Vinícius de Moraes (2017) nos convida nessa estrofe do poema O operário em construção

.... Pois além do que sabia

Exercer a profissão

O operário adquiriu

Uma nova dimensão:

A dimensão da poesia. (p. 66)

## Referências

- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&lng=pt)
- Caixeta, J. E.; Sousa, M. D. A. D. (2013). Responsabilidade social na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133-140. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572013000100014&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572013000100014&script=sci_abstract&lng=pt)
- Carvalho, A.; Santos, R. P.; Sampaio, S. M. R. (2016). Permanência de estudantes em cursos de Licenciatura do IFBA: Da teoria da afiliação à psicologia positiva. In: Dazzani, M. V.; Souza, V. L. T. (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e práticas de contextos educacionais* (pp. 127-139). Campinas: Editora Alínea.
- Chagas, J. C.; Pedroza, R. L. S. (2016). Patologização e Medicalização da Educação Superior. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 32(5), 1-10. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000500208&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000500208&script=sci_abstract&lng=pt)
- Dedomenico, A. M. (2013). A funcionalidade do conceito de papel. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 21(2), 81-92. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932013000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200007)
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24(62), 44-63. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Freire, P. (1997). Educação "bancária" e educação libertadora. In: Patto, M. H. S. (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 61-78). Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Maheirie, K.; Smolka, A. L. B.; Strappazzon, A. L.; Carvalho, C. S. D.; Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: Análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 49-61. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2015000100049](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100049)
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Psicologia Escolar na educação superior: Desafios e potencialidades. In: Guzzo, R. S. L. (Org.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp.219-239). Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1997000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X1997000100002&script=sci_abstract&lng=pt)
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217>
- Marx, K. (2005). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo:

Martin Claret.

- Marx, K.; Engels, F. (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Matos, A. S.; Santos, J. V. B. K.; Dazzani, M. V. M. (2016). O psicólogo escolar na educação superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In: Dazzani, M. V.; Souza, V. L. T. (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e práticas de contextos educacionais* (pp. 115-125). Campinas: Editora Alínea.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. *Revista Psicologia Política*, 12(23), 13-26. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2012000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002)
- Merçon, J. (2012). História e liberdade: A esperança de Freire e de Spinoza. *Educação e Filosofia*, 26(52), 551-563. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13378>
- Moraes, V. (2017). O operário em construção. In: *50 poemas de revolta* (pp. 62-71). São Paulo: Companhia das Letras.
- Moreira, A. P. G. (2015). *Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas-SP.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*; 22(2), 355-364. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>
- Pulino, L. H. C. Z. (2016). Diversidade cultural e ambiente escolar. In: Pulino, L. H. C. Z.; Soares, S. L.; Costa, C. B.; Longo, C. A.; Sousa, F. L. (Orgs.), *Educação e Diversidade Cultural* (pp. 29-77). Brasília: Paralelo 15.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na Educação Superior. In: Marinho-Araújo, C. M. (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 203-219). Campinas: Editora Alínea.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: Ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2253/2220>
- Smolka, A. L. (2009). Comentários. In: Vigotski, L. S., *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado: 30 mai. 2017. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021)
- Vasquez, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Vygotsky, L. S (2004). *Psicologia Pedagógica*. Editora Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação da infância*. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Zanella, A. V. (2006). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re) produção. In: Lenzi, L. H.; Da Ros, S. Z.; Souza A. M. A.; Gonçalves, M. M. (Orgs.), *Imagem: Intervenção e pesquisa* (pp. 139-150). Florianópolis: Editora da UFSC.

Recebido em: 22 de junho de 2017

Aceito em: 07 de novembro de 2017



**License information:** This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.